



TITLE:

大学教育評価の発展方向:COLと教養教育(<第10回大学教育改革フォーラム>話題提供1)

AUTHOR(S):

林, 哲介

CITATION:

林, 哲介. 大学教育評価の発展方向:COLと教養教育(<第10回大学教育改革フォーラム>話題提供1). 京都大学高等教育研究 2004, 10: 107-112

ISSUE DATE:

2004-12-01

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/54139>

RIGHT:

話題提供 1 「大学教育評価の発展方向—COLと教養教育—」

林 哲 介（京都大学高等教育研究開発推進センター教授／高等教育研究開発推進機構 副機構長）

（松下） それでは、続きまして話題提供に移らせていただきます。最初の話題提供者は、本センターの副センター長であり、京都大学高等教育研究開発推進機構の副機構長でもある林哲介教授にお願いしています。それでは、林先生お願いします。

（林） 京都大学の林です。国立大学にいる一人としては、今の絹川先生のお話はちくりちくりどころではなく、山ほど挑発的なお話を頂きました。今日はあまり挑発に乗らずに、京都大学での教養教育を中心に、まじめな話題提供をさせていただきます。

● 3つの「上からの拘束的な働きかけ」

先ほどから出ている「上からの拘束的な働きかけ」と、現場での教育努力とがどのように絡み合うかというテーマについて考えてみたときに、国立大学の場合に上からの拘束的な働きかけというのは、最近でいうと、大体三つ、現象として降りかかってきたという感じでは、三つありました。大学評価・学位授与機構による評価、国立大学法人の中期目標・中期計画の策定、そして特色ある大学教育支援プログラムです。もちろんこの最後の三つめは、やや性格が異なるのであとで触れたいと思います。

この三つとも、大学で受け止めるときに何をすることになったかということ、教育の目的・目標を設定するということです。まずこれを大学が自らやって、その目的・目標に沿って自己評価をするというフレームが、この三つに共通して出てきたものだと思います。中でも、法人の中期目標・中期計画の策定というのは現在も非常にもたもたしています。大学はこの中期目標・中期計画で評価を受けなくてはなりません。さらにそれは運営費交付金の問題まで絡んでくるということがあって、いかにうまくこれに対処するかという発想が強く作用しています。大学から出てきた中期目標や中期計画があまりにも抽象的であったり、どう扱っていいかわからないので、文科省にある評価委員会もまたもたもたしていて、現在もまだ明確な方針が出ていないという状況にあります。

それに対して、大学評価・学位授与機構による評価は、特にわたしも直接関係した教養教育については、この目的・目標の設定という課題が初年度に提起されて、2年がかりで自己評価をやることになったわけです。このことはわたしの実感としても、大きな役割を果たしたと思っています。各大学はこの評価を念頭において教養教育の目的を書いたわけですが、結果的には、先ほど絹川先生のお話に出てきた「幅広く深い教養および総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養する」ということを、それぞれ何がしかの言葉に言い換え、適当に表現を変え、あるいは大学によっては部分的に強調点を置いたりしていますが、ほとんどの大学が出した目的は、この域を超えていないと思います。京都大学もそうだったと思います。このことはその後大きな影響を与えていると思います。

端的に言えば、具体性がないということです。それぞれの大学は特色を発揮して、一体何を教養教育の目的としているのかという具体性がない。どのような意図で、何を目標として教育をしようとするのか、そのシステムをそれぞれの大学は持っているのかが明らかではないのです。実はこのことは、先ほどの絹川先生に、大学教育学会の議論のときだったと思いますが、強く指摘されました。私立大学の先生から見たときに、国立大学の教養教育は、どこにねらいを置いているのかほとんど分からないというご指摘をされた私は受け止めました。この目的をどのようにとらえるのかということが一つ、いまだに私の頭の中では検討課題として残っています。

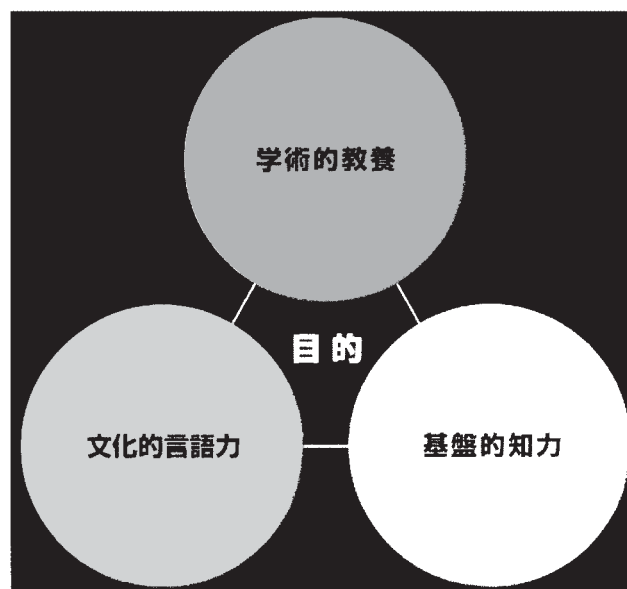
それから、もう一つは、機構が評価結果を発表した中に出てきたもので、目標のほうの問題です。機構の最終まとめの中には、「達成されるべき能力や資質のようなアウトプット、アウトカム的なことがらについて、目標が具体的に示されている例はほとんどなかった」と、各大学が出した目標について、このような評価をしています。これは確かに当たっています。ここでいわれている目標というのは、達成されるべき能力や資質を具体的に示し、それがどの

ように達成されたかをデータで示すということを求めました。そのような意識で目標を示した大学はほとんどなかったというまとめでした。

このことについて、いろいろなかたがたの文章の中に、「まだ大学の中には評価文化が醸成されていない」というご指摘があります。「評価文化」というのは、どうやらこの目標についての議論を指しておられるように私は受け止めました。このことについては、またあとで触れることにしたいと思います。

●京都大学の教育の目的・目標

そこで、少し京都大学の教養教育の目的に触れたいと思います。京都大学の場合だけではありませんが、もともとそれぞれの大学が教養教育について、目的や目標を正確に持っていて、それを周知公表していたかという点、多分ほとんどしていなかったと思います。この機構の評価によって、目的・目標をまず整理しなさいということが出てきて、事実上、初めて教養教育の目的を作るということを行いました。これが大多数の大学の実情だったと思います。京都大学もご多分に漏れず、そのとき「さて、目的・目標をどう整理しようか」という議論をしました。



これが京都大学の教養教育の目的をまとめたものです。いちばん上に「学術的教養」、左側に「文化的言語力」、右側に「基盤的知力」の三つです。初めこれを書いたときは、いささか恥ずかしい気がしました。大したことをいっていないではないか。確かに、いちばん上に書いてある「学術的教養」というのは、従来から言っている一般教育というか、教養教育の基本的な内容を指すものです。左側の「文化的言語力」は外国語教育を中心とした教育を指しており、「基盤的知力」は、自然科学を中心としたいわゆる基礎教育を主に指しているという意味では、何ら目新しいものが含まれているとは思われません。

今年度の最初の「特色ある大学教育支援プログラム」では、京都大学はこの「文化的言語力」というところを引っ張り出して、「外国語教育の再構造化」というプランを出しました。これは採択していただきました。確かに、後に「力」がつく「文化的言語力」と「基盤的知力」の二つは比較的分かりやすいのです。それぞれの大学の実情に応じて、この「力」というものを、差し当たりの目標としてどのように設定するかということは、比較的簡単にできることです。あるいは、その達成度を何らかの形で客観化していくことも、気の遠くなるほど困難であるとは思われないものです。次回の「特色プログラム」では、「基盤的知力」のほうを何とかしようということで、今、議論を始めています。

ただ、わたしの個人的な気持としては、京都大学は、この二つよりはむしろ上の「学術的教養」という課題で教育支援プログラムを出して、ぜひ成功させたいと思っています。京都大学の教養教育の場合、絹川先生のお話にあったように、大綱化によって何か変わったかという点、実はあまり変わっていないのです。ここに書いてあるとおり、人文・社会・自然という科目区分をほとんど崩していませんでした。現在もそれは依然として維持している状況です。

ここで「学術的教養」というのは具体的にどのような科目かという、いろいろな大学で行われているような総合科目や主題科目、体験学習やリメディアル教育などは全く指していません。一つだけポケットゼミという導入教育がありますが、それ以外はかつての教養部時代から連綿と続いている人文・社会・自然、それぞれの個別の科目の講義とゼミナールを基本にしたカリキュラムになっています。あえて変えようという議論がなかった。大綱化後の当初は京都大学が何も変えなかったことに、本当にこれでいいのかという疑問をわたしは持っていましたが、比較的最近になって、むしろ自信を持ってきています。それぞれの学問のディシプリンの基礎とその位置づけをちゃんと学生が学び、それが人間や社会に対して持っている意味を問う。そして自らの思想を形成するという役割を持つものであるという位置づけをきちんとしようと考えて、今、この科目群を維持しているわけです。最近ではますます自信がついてきました。

スタートした平成5～6年頃、いろいろなところで教養教育の在り方の議論をしたときに、京都大学などは典型的ですが、「メニューはあるがカリキュラムがない」と、よく言われました。そのことは随分気になりました。そこから、「コア・カリキュラム」の議論があった時期もありました。我々もそういうことを考えなければならないのかと迷った時期もありますが、結局京大ではそれを選びませんでした。依然として、見方によれば「メニューはあるがカリキュラムがない」という状況かもしれません。

しかし、これは司会で座っておられる松下先生から最近教えていただいたことですが、大学での本来のカリキュラムというのは、学生一人一人が作るものだという視点が要るということで、一つの自信を得ました。単に授業の配列だけがカリキュラムではなくて、たくさんの科目が並んでいる中で、学生がどのような意図でどのように授業を選択していくのかという自律的なところに、学生が作っていくカリキュラムがあり、それが教員とどのようにやり取りされるのかということに、カリキュラム論の本質があると、最近教えていただきました。当たっているかどうかは知りませんが、その点でも多少自信を感じるようになってきたわけです。

さて、このような「学術的教養」というものについて目標を設定して、その教育の成果を確認する、あるいは少なくとも教員の間で組織的に取り組んでいくという議論は、最近は少しずつできるようになってきました。そのうえで、教育の成果をきちんと確認して進んでいくというところまでできれば、これは多分、教育 COE で採択していただけるだろうと感じるところまでは来ました。しかし、まだ具体的に「学術的教養」と呼んでいるようなジャンルについて、どう目標を設定し、どのようにしてその成果を確認するか、自信のある方法にまでは至っていません。そのことがこれからの一つの課題ではないかと思っています。

いずれにせよ、このようにして「上からの拘束的な働きかけ」を出発点にして、教育の目的・目標を議論するようになりました。そして、これをどう進めていけば、より客観化できるかを考えるようになったということは、「上からの拘束的な働きかけ」が初めは非常にしゃくだと感じたけれども、今は見事な効果を及ぼしていると感じています。

●「特色ある教育の取組」とは

そこで、「特色ある優れた取組」とは何かについて、ちょっと思い出そうと思います。3月に東京と大阪で、この特色ある取り組みについてのシンポジウムが行われ、そこでの議論を聞かせていただきました。そのときに、何人かのパネラーの先生がたから、特色あるプログラムとはどういうことかについての、審査などに当たられたまとめがありました。いろいろな言葉がありました。「そのプランに大学の自己主張が明確にあるか」ということがポイントであるとおっしゃった先生もいましたし、「教育へのエートスが実態化しているのか」ということがポイントだと言う先生もいました。「高度な取組であるか」ということを言う先生もいましたが、これだけではあまり内容がないように思います。先ほど先生がおっしゃったような、組織性がどこまで実態としてあるかということも含まれていますし、あるいは、それぞれの大学が自身で「教育を評価していくスケーリングのシステムを確立しているか」というようなことが含まれます。単に実績だけを取り上げられると、実績がなければどうにもならないのかという反論もありました。これに対しては、その取組によって、極めてよい教育効果が必ずあると確信できるようなプランであるかどうか。そういった点が、審査の基本的なポイントであるというところに、議論はほぼまとまったと思います。

特色ある優れた取組の審査の基準が、このような形でまとめられるようになってきているということは、「特色ある大学教育支援プログラム」が「上からの拘束的な働きかけ」をはるかに超えて、大学人自らの取り組みに変化して

きていると言えます。もともとそういうものをねらわれたのかもしれませんが、最初に受け止めた印象とは明らかに違って、大学人の大学人による取り組みという方向で発展させようとしていることに確信を持つことができたといえます。

国公立全体としてやっているにもかかわらず、国立大学の採択率が高かったといわれていました。そのことについては、東海大学の安岡先生は「国立大学はこれまでの学位授与機構の評価でよく学習をしてきたので、このような対応に慣れている。洗練されているので、多分このような結果になったのだろう」という言い方をされました。一面は当たっているかもしれませんが。私自身の意識としても、学位授与機構の評価から始まって、3年ほどの期間に非常にたくさんの学習をしたという印象があります。その意識が、この「特色プログラム」の取組にどのように臨むべきかというスタンスを、だんだん明瞭にしてくれていると思います。その意味では、安岡先生の指摘は当たっていると思いました。

京都大学でも今、課題にしていることをどのように実現していけるか、日夜考えるようになってきました。初めは上からの統制的な圧力でやってきたということで、評価も何となく気に入らないという思いから始まったわけです。そういう意味で、評価否定論から評価開発へと、今は意識が次第に進んできています。わたしは文学部ではなく、専門は物理ですが、わたしのようなただの（唯野）教授でも、本業をそっちのけにして夢中にさせてしまうような力を持っているということを、今ごろになって感じているわけです。大学の自律性をきちんと持っていれば、このような世の流れにかかわらず進められたかもしれませんが、どうもそれは非現実的なことであったかもしれません。そういう意味で、上からの力をいかに活用して大学を自ら変えていくかという課題の関係、力の関係になっているということを最近はつくづく感じています。

● 2つの気になる点

ただその中で、2つの点がどうしてもなお気になるものとして残っているのです。これがこれからの課題だろうと感じていることです。その一つは、先ほど絹川先生が、「特色ある支援プログラム」は大学間FDであるという言葉を使われました。これは3月のシンポジウムのときにも、何回かそのような表現がありました。あのシンポジウムに現れていたように、どういう取組が本当によい取組なのか、どういう努力をしているものがより評価を受ける教育の取組なのかという議論が、国公立を通して全大学で行われるということは画期的なことで、恐らく初めてのことだろうと思います。そういう意味では、大学間FDとしての新しい動き方が出てきたということは、強く感じるわけです。

ただ、将来的にこれで本当に徹底していけるのかということについて、多少の不安を感じています。その背景には、資源配分の問題や大学ランキングなどがささやかれますし、この支援プログラムに採択されると、「わたしの大学は採択されました」という記事が新聞の大学広告欄に載ります。そうすると、やはり採択されるということが経営的にもいかに大きなことかという意識が働きます。そこから、大学の中では、どのような手練手管を使えば採択されるかという意識が働いてしまうという危険すら出てくると思います。

大学評価・学位授与機構が新たに「認証評価機関」になるということで、最近、認証評価の基準（案）が出てきました。それを見て、わたしは驚きました。11の基準があり、それに非常に細かいたくさんの項目と、評価に当たっての基本的な観点が書いてあります。教養教育の評価の際に出てきたものとよく似ています。例えば教育に関する基準では、細かいことが全部で18項目ぐらい書いてあります。授業内容が全体として研究活動の成果を反映したものになっているか。事前に行う準備学習、教育の方法や内容、達成方法が明示されているか。学生の多様なニーズに対応できる教育課程になっているか。社会からの要請等に対応した教育課程の編成になっているか。自主学習への配慮があるか。基礎学力不足の学生への配慮があるかなど。学士課程の教育に関する基準だけでも、18項目ぐらいの観点が並べられています。示されている方針では、この評価を受ける場合には、この観点のすべての項目について大学が対応し、説明資料を示すことを求めるとなっています。これは脅威的だと思います。事実上、各大学に対して一つ一つの項目の実施・履行を義務づけるという位置づけになっていると思われます。そのような形で評価の動きが出てくるのが、本当に大学の自律性を高めていくことになるのかということについては、現場では大きな疑問があり、今、多分いろいろなところから意見が出されているだろうと思います。

田中先生の言葉をお借りすると、文字どおり大学の「学校化」であるということです。最近、教えていただいた言葉です。文科省をはじめとした動きの中で、結局、大学が「学校化」に向かい、そのようなシステムの中に押し込まれていく動きとしてとらえられます。まさにそのような流れの中にある支援プログラムです。その中で、本当にすべての大学がよいものを学び、よい改革をしようというFD活動に、どこまで徹していくことができるかは、そう簡単なことではありません。難しい問題だろうと思います。ただし、先ほど先生がおっしゃったように、これは大学人が大学人の手によって審査・評価をやっていく中で、基本線をきちんと維持していくような議論が発展していけば、そのことが保障される。我々自身に課せられた非常に大きな課題としてあると見なければいけないだろうと思います。

最後にもう1点、評価機構が教養教育評価のあとで出した文書の中に、目標について「達成されるべき能力や資質」という表現があります。目標というのは、達成されるべき能力や資質を具体的に示すことであって、それがどのように達成されたかを評価する。わたしが読み違えているのかもしれませんが、そのような理解をちゃんとするということが「評価文化」の成熟であると言われたように受け止めました。しかし、この点については、最初からずっと疑問を持ち続けているのです。

これは“Plan-Do-See”とよくいわれる評価フレームです。大学教育の評価において、本当にこのフレームだけが万能なのかということについての疑問です。これは教養教育の評価のときにも非常に強く感じたことですし、先ほど言った新たに出てきている認証評価の基準に表れているのも、同じです。これは大学の「学校化」に通じているのですが、学生を枠にはめるような教育です。すなわち、アプリアリに達成されるべき能力や資質をまず設定して、それに学生がどれだけ到達したかを見る。このスタンスで、大学教育のすべてをとらえることができるのかという疑問です。

いまだに教養教育に対する幻想を持っている者の想いなのかもしれませんが、大学教育には、学生の主体的な自己開発を促していく多様な教育機能の展開があるはずです。そのような大学の広い意味での教育機能、学生一人一人がどのように自分の能力を開発していつているのかをきちんと把握していくということ。そのことは、アプリアリに達成されるべき能力や資質を設定して、それにどこまで行ったかということでは評価しきれないものがあるはずです。特に教養教育についてはそのことが大きいはずです。これをどのような評価システムの中に組み入れていくことができるのかということが、重要な課題としてあるだろうと思います。

わたしはまだよく理解していないのですが、これも松下先生から教えていただいたことで、このような評価の違いは、工学技術的なアプローチに対して、“羅生門的”アプローチといわれているようです。このことについては、あとで松下先生にご説明をいただきたいと思いますが、わたしはこれに期待を持っています。

例えば最近我々のところで、人文・社会系の科目の先生がたが協力して授業評価アンケートをされました。京都大学では、多くの大学がいつも取り組んでおられるような、この授業はよく分かったかとか、板書はきれいであったかといったことを、5段階で学生に採点させるような授業評価はやりたくないということで、ほとんどやっていません。そのかわり、人文・社会系の先生がたは、この授業はどう思ったか、このような科目群をどう思うかを書いてくださいという、全く自由記述だけのアンケートをされたのです。そのことから、非常に興味深い結果が出てきました。一つ一つの授業を見ても、授業の面白さや意義を強く受け止めている学生がいると同時に、その逆で、この授業は全く面白くなかった、自分はこの授業を取って失敗だったと書く学生と、いろいろいることが分かったのです。授業を受ける学生の評価はいかに多様であるかが分かりました。そういう中で、学生はいろいろな授業を取り、自らが自分のカリキュラムを作っていくのです。その中で獲得していくものが大学のカリキュラムであり、大学の教育の成果であるということに、我々のところの人文・社会系の先生がたは少し自信を持つようになりました。

単に達成されるべき能力、資質をアプリアリに教員の側から設定して、それがどこまで行ったかで大学教育を評価するという単純な図式では、本当に大学教育の成果を100%把握することはできないということが一層分かるようになってきたと今は感じています。「アカウントビリティ」や「社会的な要請」を単純化して、大学の教育機能を狭めていくような動きが依然としてあります。そのことについては、大学人はもっと積極的に、大学教育の本当の機能を自信を持って発信していくことができるところまで、成長しなければいけないのではないかと、感じるようになってきています。

そんなことを、この評価の過程でだいぶ勉強させられてきたと思っています。当初は随分反発を感じて、「こんな評価はあるか」と思っていたのですが、次第に我々が何をしなければならないのかということが明らかになってきたと感じています。その辺を今日は話題として提供させていただこうと思いました。以上です。

(松下) 林先生、ありがとうございました。続きまして、熊本学園大学商学部教授の遠藤隆久先生に話題提供をお願いします。